

# Toutes les pédagogies se valent-elles ?

**Robert Roy**

Professeur de philosophie  
Cégep André-Laurendeau

**J**E ne suis pas un spécialiste de la pédagogie, si cela veut dire avoir fait des études universitaires sur les théories pédagogiques. Cependant, j'ai enseigné douze ans la philosophie et sept ans la bureautique. J'ai été confronté aux exigences de la formation professionnelle comme à celles de la formation générale. Je suis, comme la grande majorité du personnel enseignant, un pédagogue de terrain. Un de ceux et de celles qui sont tombés des nues en entrant dans une classe, constatant que la formation de spécialiste qu'ils avaient reçue ne les préparait pas à l'essentiel de leur travail : aider des jeunes dans leur démarche d'apprentissage. Un de ceux et de celles qui se sont retroussés les manches par souci de bien faire, par amour et par respect pour les jeunes adultes qui avaient à nous subir, nous, d'abord des spécialistes du contenu qui apprenions sur le tas notre métier d'enseignant. Je pense que, comme la majorité d'entre nous, avec le temps, je suis devenu ce que les élèves appellent « un bon prof ».

Comme tout le monde, l'essentiel de ce qui m'a d'abord frappé dans la réforme a été le remaniement des cours : plus de ceci, moins de cela, plus de ceux-ci et moins de ceux-là ! La réforme, dans cette perspective, ressemblait à toutes les réformes que nous avons connues : le gouvernement redéfinissait le contenu et la grille des cours.

Or, avec le printemps 1994, une face cachée de la réforme se pointait le nez. Les programmes avaient été « officiellement » rédigés selon l'approche par compétences. Nous devions tenter d'élaborer nos nouveaux cours en respectant les intentions éducatives définies, mais personne ne semblait en mesure de nous expliquer en quoi consistait le fameux changement attendu.

Depuis plus d'un an que nous essayons d'appliquer cette approche par compétences, de vives discussions ont animé la vie départementale. Avec le temps, il me semble que le débat se résume à cette question : existe-t-il une pédagogie meilleure qu'une autre ? Dans la mesure où la réforme nous impose un cadre pédagogique, on peut penser que certaines personnes répondent par l'affirmative à cette question. Ce changement de pédagogie est, selon moi, la grande révolution apportée par cette réforme. Notre liberté pédagogique n'est plus totale, elle doit dorénavant s'exercer à l'intérieur d'un cadre qui s'inspire d'une approche par compétences.

## À la recherche de la compétence perdue

Nous avons donc constaté, dès la mise en œuvre de la réforme, que les documents ministériels n'expliquaient pas pourquoi on avait changé le cadre d'élaboration des programmes. On ne nous expliquait pas quels problèmes l'ancien cadre posait et en quoi le nouveau était susceptible de les résoudre. On nous laissait seulement la « liberté » de voir à l'application des nouveaux devis ministériels. Nous étions effectivement libres, libres de tout ! C'est-à-dire complètement démunis ! La balle était dans notre camp.

Nous avons donc tenté de définir en département, du mieux possible, ce que pouvait signifier adopter une approche par compétences. Dans cette entreprise, nous avons eu le soutien d'un conseiller pédagogique qui nous présentait sa façon de comprendre l'approche par compétences.

Les discussions se sont poursuivies toute l'année. Mais, nous ne savions toujours pas ce qu'était l'approche par compétences. C'est dans ce cadre que j'ai cherché à comprendre les fondements théoriques de cette approche. J'ai lu plusieurs numéros de *Pédagogie collégiale*<sup>1</sup>. Cette démarche a été particulièrement éclairante. J'y ai trouvé plusieurs articles traitant du sujet ainsi que des critiques sur la façon dont le gouvernement utilisait les concepts propres à cette approche. Il devenait de plus en plus évident qu'il fallait bien distinguer l'approche par compétences de ce qui était présenté dans les documents ministériels.

## Compétences et approche par compétences

Pour Gilles Tremblay, ce qui caractérise l'approche par compétences, c'est que « celle-ci se présente d'abord comme une nouvelle approche qui renverse les perspectives traditionnelles en prenant comme point de départ de l'élaboration d'un programme d'études les résultats d'une analyse systématique de situations réelles de vie et de travail que devra affronter l'étudiant<sup>2</sup> ».

En se basant sur cette analyse, sur les politiques d'éducation et les buts généraux de la formation collégiale, on définira les compétences qui doivent être acquises par les élèves d'un programme.

Je crois que la définition la plus claire de ce qu'est une compétence est donnée par Mario Désilets et Claude Brassard<sup>3</sup>. Pour eux, l'important est de bien comprendre que *la compétence est un état* et non pas une action. La compétence est l'état dans lequel se trouve une personne qui a intégré des concepts et des façons de faire la rendant capable d'agir. La compétence est ce qui permet l'action, et non l'action elle-même. Ce débat peut sembler assez théorique, mais il a une portée très pratique. Quand on parle de compétence, on ne parle pas d'une série de recettes qui,

lorsqu'on les applique, permettent d'arriver à un résultat X. On parle d'une structure de connaissances qui donne à la personne la capacité d'agir. Cette structure n'est pas liée à une tâche particulière. C'est un ensemble de connaissances, de concepts, de méthodes, de principes, de stratégies qui rendent possibles l'explication et la justification de ce qui est fait, ainsi que l'innovation. Ces capacités sont générales et transférables d'une tâche à une autre.

Dans cette perspective, la qualité d'un cours ne se mesure pas à la quantité d'information présentée par le professeur, mais aux capacités effectivement développées par les élèves. Les contenus, même s'ils sont importants, ne sont plus le cadre qui structure l'élaboration d'un cours. Ils s'inscrivent dans une stratégie qui permet d'acquérir des compétences. Les mêmes compétences peuvent être acquises en passant par des contenus différents. Ainsi, l'étudiant ne doit pas seulement acquérir des connaissances, il doit acquérir un savoir-faire. Par exemple, en philosophie, il ne suffit pas qu'un étudiant soit capable d'affirmer qu'un discours philosophique est rationnel et critique ; il doit démontrer sa capacité d'être rationnel et critique. De la même façon, il ne suffit pas qu'il énumère les caractéristiques du discours philosophique et celles du discours scientifique, mais il doit pouvoir distinguer un texte de l'autre.

Si l'acquisition des compétences par l'élève devient le cœur de notre travail, cela suppose des modifications importantes à notre pédagogie. Mario Désilets et Jaques Tardif présentent bien les modifications supposées par cette approche<sup>4</sup>.

Premièrement, les auteurs affirment qu'il faut s'habituer à contextualiser avant de décontextualiser. Ils critiquent la façon très répandue de concevoir un cours selon laquelle on présente d'abord une série de principes théoriques qu'on demande ensuite aux élèves d'appliquer dans des cas particuliers. Cette façon de concevoir l'apprentissage rend très difficile l'utilisation des concepts par les élèves. Les auteurs proposent de présenter les concepts, les principes comme des moyens de résoudre des problèmes ou d'apporter des réponses à des questions concrètes. Selon Désilets et Tardif : « Les connaissances apprises hors contexte ont tendance à demeurer inertes, comme si elles étaient enfermées dans un tiroir portant une étiquette non pertinente (" pour l'examen du 18 novembre par exemple ") ». (p. 20)

Deuxièmement, pour faire en sorte que ces notions générales et abstraites, indispensables à l'acquisition d'une compétence, soient effectivement intégrées par l'élève, ils proposent d'effectuer un va-et-vient continu entre la théorie et la pratique. La théorie n'est pas une fin en soi. « Le rôle de la théorie est d'expliquer et de justifier les modèles d'action qui sont proposés de façon à en faire saisir le degré de généralité et à favoriser leur transfert à des contextes de plus en plus variés. » (p. 21)

Troisièmement, avant de présenter une notion, il faut essayer de la situer dans l'ensemble dont elle fait partie. Chaque élément d'un système doit d'abord être mis en relation avec le tout, même si l'élève ne comprend pas immédiatement le détail de fonctionnement de chacune des composantes.

Finalement, pour aider à comprendre la portée pratique de la théorie, il est intéressant d'étudier les erreurs. On peut apprendre beaucoup en examinant les failles dans un montage ou dans un raisonnement, par exemple.

## Dans la classe

Concrètement, que peut vouloir dire l'application de cette nouvelle stratégie pédagogique ? Examinons ici le cas du premier cours de philosophie, qui a pour objectif d'amener les élèves à « traiter d'une question philosophique de façon rationnelle ».

- Pour contextualiser, on peut demander aux élèves de prendre position sur un sujet d'actualité et de tenter de nous convaincre de leur position. On pourra démontrer qu'il est difficile de prouver rigoureusement une conclusion, même si, spontanément, elle peut sembler juste à la majorité ou même à la totalité des gens présents. L'apprentissage de l'argumentation deviendra un moyen de résoudre un problème bien concret.
- Pour assurer une vision d'ensemble du système, on peut présenter globalement ce qu'est une argumentation et le rôle de chacune de ses composantes (prémisses et conclusion), même si, dans un premier temps, on ne peut entrer dans tous les détails. Il faut concevoir chaque élément du système comme une boîte noire, qui joue un rôle X. En temps et lieu, on ouvre la boîte en question pour comprendre comment elle est composée pour assurer cette fonction. Par exemple, en ouvrant la boîte « prémisses », on pourra expliquer que les prémisses sont des jugements et l'on pourra présenter les éléments qui permettent de distinguer les jugements des autres assertions. En ouvrant la boîte « jugements », on pourra expliquer qu'il y a différents types de jugements : les jugements d'évaluateur, les jugements d'observateur et les jugements de prescripteur.
- Pour respecter le critère du va-et-vient entre théorie et pratique, il faut que, tout au long du cours, les élèves puissent pratiquer l'argumentation. Le non-respect de ce critère supposerait qu'on attende d'avoir couvert toute la matière avant de permettre aux élèves d'utiliser les concepts exposés dans une argumentation. Il est évident que les argumentations produites en début de cours ne seront pas de même niveau que celles qui seront produites en fin de trimestre et même plus tard dans la vie. Il faut d'ailleurs, dans l'évaluation des travaux, s'en tenir à ce qui a déjà été appris. Par exemple, en début de trimestre, si j'ai présenté uniquement les grandes composantes d'une argumentation et que je n'ai pas encore abordé la qualité d'une argumentation, j'évaluerai le nombre et la quantité d'arguments plutôt que leur qualité. Cette façon de faire permet de découper un apprentissage complexe en petites bouchées plus facilement assimilables par les élèves, tout en leur permettant d'avoir une vision d'ensemble du système. Elle permet aussi de conserver la motivation des élèves, car ceux-ci comprennent alors à quoi sert la théorie.

- En mettant l'accent sur la pratique, il devient facile d'étudier de mauvais exemples de fonctionnement. Il est très rare que les élèves comprennent tout parfaitement du premier coup. Leurs erreurs deviennent des outils de travail, pour eux et pour nous, qui permettent de vraiment corriger l'apprentissage.

## Le conflit des pédagogies

Le problème avec l'approche par compétences, c'est qu'elle entre en conflit, en partie du moins, avec certaines conceptions de la pédagogie auxquelles les enseignantes et les enseignants adhèrent plus ou moins explicitement.

Je présente ici, de façon caricaturale, ce qui me paraît être trois grandes tendances pédagogiques chez les enseignants du collégial<sup>5</sup>. Je privilégie la caricature pour bien marquer les différences de positions, tout en ne prétendant pas qu'on les retrouve de façon aussi tranchée dans la réalité.

*La première tendance se caractérise par une priorité absolue accordée aux contenus.* La connaissance y est vue comme une valeur en soi, un élément indispensable à la culture. On retrouve cette tendance dans toutes les universités, depuis longtemps. C'est ce qui explique, à mon avis, qu'elle est l'approche la plus répandue : nous reproduisons ce que nous avons connu. Pous-sée à l'extrême, cette conception en vient à considérer qu'il n'est pas nécessaire, pour la formation, d'avoir une portée pratique. Le cours magistral y est dominant. On y utilise souvent une façon déductive de présenter la matière : théorie, exemples, application par les élèves.

### Avantages

- On adhère à une conception de la culture qui n'est pas utilitaire.
- La priorité accordée aux concepts et aux théories donne aux connaissances un caractère général, indispensable pour qu'elles soient transférables.

### Désavantages

- Même s'ils ont le bon niveau de généralité pour être transférables, les concepts et les théories, souvent, ne sont pas transférés, l'approche ne favorisant ni la contextualisation, ni le lien entre théorie et pratique. Les connaissances ne sont pas réutilisées par la majorité des élèves pour résoudre les problèmes pratiques auxquels ils sont confrontés.
- N'étant pas contextualisées, les notions théoriques semblent inutiles à une bonne partie des élèves, ce qui nuit à la motivation qui est, selon moi, un facteur déterminant dans l'apprentissage.
- Les contenus deviennent un but en soi. Cette façon de voir les choses empêche parfois l'arrimage de la formation aux besoins de la société. Elle peut aussi mener à une surcharge dans la quantité de matière, car toute connaissance est jugée importante.

En bref, la priorité est donnée ici au savoir plutôt qu'au savoir-faire ou qu'au savoir-être.

*La deuxième tendance s'est définie en bonne partie en réaction à la première. Elle part du point de vue que l'important est que chaque élève progresse.* Elle considère que l'élève doit être au centre de l'activité pédagogique. Tout doit partir de lui. Cette tendance a été présente dans beaucoup d'écoles alternatives au niveau primaire ou secondaire. Le travail y est orienté vers la réalisation de projets, l'enseignant est un agent au service de la transformation des élèves plus qu'un responsable de la transmission de savoirs. Souvent, l'évaluation y est faite en fonction du progrès réalisé par l'élève, de l'effort qu'il a investi pour mener son projet à terme.

### Avantages

- Il est évident qu'une pédagogie centrée sur les besoins de l'élève a des avantages immenses en ce qui a trait à la motivation.
- Elle favorise l'esprit créateur.
- Elle encourage l'expression des élèves.

### Désavantages

- Cette pédagogie qui part du niveau des élèves, trop souvent y reste. Elle ne permet pas d'arriver au niveau théorique indispensable pour qu'un transfert des apprentissages soit possible.
- Les besoins du milieu du travail n'y sont pas toujours suffisamment considérés.
- Poussée à l'extrême, elle mène à une dévaluation des diplômes. Ces derniers ne sont plus la garantie d'une compétence, mais celle du progrès de l'élève.

La priorité est accordée ici au savoir-être plutôt qu'au savoir ou qu'au savoir-faire.

*La troisième approche vise d'abord à répondre aux besoins du milieu professionnel.* Elle s'est formée en bonne partie en réaction aux deux premières. Elle est très présente dans les écoles techniques dispensant des programmes professionnels. Toute la formation est ici conçue pour former des travailleurs et des travailleuses adaptés aux exigences du marché du travail.

### Avantages

- La réussite des cours correspond à la maîtrise de savoir-faire.
- La formation est adaptée aux besoins immédiats du marché du travail ou de l'entreprise.

### Désavantages

- La formation mise plus sur l'acquisition de comportements spécifiques que sur l'acquisition de principes fondamentaux. Elle est adaptée aux besoins immédiats du marché du travail, mais n'arme pas l'élève pour lui permettre de faire face aux changements qui s'y produiront. Étant souvent trop spécifique, elle ne garantit pas l'acquisition d'une structure de connaissances permettant le transfert des apprentissages.

- Elle n'accorde pas suffisamment d'importance à la formation du citoyen, qui, à mon avis, est une composante essentielle de la formation collégiale.

On accorde donc ici la priorité au savoir-faire plutôt qu'au savoir ou qu'au savoir-être.

*L'approche par compétences* permet une synthèse des points positifs de ces différentes approches. Par son orientation centrée sur l'analyse du marché du travail, elle tient compte des besoins professionnels. Dans la mesure où les programmes sont aussi élaborés en tenant compte des politiques de l'éducation et des buts généraux de la formation collégiale, cette approche permet de tenir compte des besoins sociaux qui exigent qu'on forme des citoyens ayant une certaine culture générale. L'approche étant orientée vers les compétences, elle évite l'écueil des écoles techniques en permettant l'acquisition de capacités transférables. Par son souci de contextualiser, de lier la théorie et la pratique, de vérifier si la structure de connaissances est intégrée et permet d'agir, elle est aussi centrée sur l'élève. Mais, elle le fait dans le but de le forcer à acquérir une compétence socialement utile. Cette approche favorise l'acquisition à la fois du savoir, du savoir-faire et du savoir-être. En théorie, donc, tout est parfait.

Or, si l'approche par compétences est souhaitable, il faudrait faire en sorte qu'elle devienne réalité dans les collèges.

### Que faire ?

Premièrement, il ne faut pas prendre prétexte de la confusion conceptuelle présente dans les textes ministériels, notamment, pour rejeter l'approche par compétences. Il faut défendre la nécessité de ce virage pédagogique qui contribuerait de façon significative à l'amélioration de la formation des jeunes.

Cependant, l'implantation de ce changement radical suppose un large débat. Il ne suffit pas de modifier quelques lignes dans les programmes cadres, d'organiser quelques sessions de formation pour les conseillers pédagogiques ou même d'offrir à ceux et à celles qui le désirent la possibilité de suivre des cours ou de participer à des colloques sur le sujet. Toutes ces mesures sont souhaitables, mais elles ne suffisent pas.

Il est question ici de changer la conception pédagogique de plusieurs milliers d'enseignants. Cette tâche nécessite la persuasion et non un décret administratif. Si l'on prend le temps et qu'on se donne les moyens de le faire, je crois qu'une grande partie des enseignants seront en accord avec le changement. C'est au niveau local, dans chacun des collèges, que du temps et des ressources doivent être consacrés pour permettre à tout le monde de comprendre concrètement quelles sont les modifications qui sont attendues. Mais, tout ce processus ne se fera pas spontanément, parce qu'on le demande. Il y aura des incompréhensions, des résistances, parfois des confrontations. Ce sont là des problèmes liés à toute transformation importante. À force de vouloir les éviter, on en vient à nier que des changements sont exigés dans nos pratiques pédagogiques.

Deuxièmement, l'ensemble du réseau d'éducation doit se mettre à l'heure des compétences, même s'il est évident que cette approche ne pourra être appliquée de façon identique à tous les niveaux. Il me semble que les États généraux sur l'éducation devraient être un moment privilégié pour avancer dans ce sens.

Troisièmement, il faut se préparer à des débats vigoureux au plan syndical. Il est évident que certaines enseignantes et certains enseignants ne voudront pas modifier leur pratique. Pour conserver leur façon de faire, ils invoqueront de multiples raisons. Nous devons trouver des solutions qui respectent les droits des individus, leur laissent le temps et leur donnent les moyens de s'adapter au changement.

Il est essentiel de permettre à toutes et à tous de se saisir du débat, sans quoi, la situation présentée par le comité de rédaction de la revue *Pédagogie collégiale*, dans le passage repris ici, risque de se produire.

*Un tel changement de perspective peut, à notre avis, contribuer de façon significative à améliorer la formation générale des élèves. Mais encore faut-il laisser le temps aux enseignantes et aux enseignants de comprendre ce qu'est l'approche par compétences et de l'approprier. Et il faut aussi leur fournir les moyens pour mettre en œuvre cette approche, notamment une façon de procéder qui convienne au domaine de la formation générale. Faute de cela, il y a des risques que les enseignants continuent d'enseigner à peu près les mêmes choses... et de la même façon qu'avant la « réforme ». Et dans ce cas, l'approche par compétences se résumerait à remplacer un terme (objectif) par un autre (compétence) : rien là qui puisse mener à une formation générale enrichie et plus cohérente pour les élèves du collégial<sup>6</sup>.* ■

### NOTES ET RÉFÉRENCES

1. La plupart des textes de la revue portant sur le renouveau de l'enseignement collégial ont été publiés, sous forme de tirés à part, dans *Pédagogie collégiale*. Pour s'y retrouver, pour se retrouver. Le renouveau de l'enseignement collégial, Montréal, AQPC, 1995, 64 p.
2. TREMBLAY, Gilles, « À propos de l'approche par compétences appliquée à la formation générale » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 3, mars 1994, p. 12-16.
3. DÉSILETS, Mario et Claude BRASSARD, « La notion de compétence revue et corrigée à travers la lunette cognitiviste » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 4, mai 1994, p. 7-9.
4. DÉSILETS, Mario et Jacques TARDIF, « Un modèle pédagogique pour le développement des compétences » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 2, novembre 1993, p. 20.
5. Viviane De Landsheere traite de cette question aux pages 14 à 23 de son ouvrage *L'éducation et la formation*, Paris, PUF, 1992.
6. LE COMITÉ DE RÉDACTION, « La nouvelle formation générale au collégial » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 3, mars 1994, p. 5.